

Littérature et idéologie : reflet de l'explicite ou réflexion sur l'implicite ?

Evelyne Vaillaut, professeure de lettres et de philosophie, ESPE de Chambéry, Université Grenoble-Alpes
Manuel Tonolo, professeur de lettres et de philosophie, ESPE de Chambéry, Université Grenoble-Alpes

Résumé

Pour éviter le simplisme manichéen de l'idéologie et accéder à la complexité de la réflexion autour de problèmes civiques et moraux, le travail en littérature de jeunesse peut se révéler un précieux appui pour éveiller le jugement moral philosophique. A condition toutefois de choisir des oeuvres dont la richesse littéraire n'est pas contestable, de ne pas prendre celles-ci comme simple prétextes à une discussion philosophique ultérieure, et enfin de les livrer à une étude littéraire préalable minutieuse qui en montre la richesse interprétative.

Le débat philosophique qui suivra ainsi le débat littéraire permettra d'autant plus d'accéder à une complexité morale réflexive, dialectisée par le débat, que la multiplicité des chemins ouverts par l'oeuvre littéraire aura été initialement explorée.

Alors qu'avec le recours à des textes-prétextes pour introduire les débats philosophiques, nous observerons en revanche dans les échanges ultérieurs le retour d'une idéologie moraliste, figée et manichéenne.

Introduction

Élaborée à l'occasion du colloque Telem-Modernites/IUFM d'Aquitaine intitulé "Idéologie(s) et roman pour la jeunesse au XXI^e siècle", cette réflexion revient sur un travail mené par deux enseignants avec des professeurs stagiaires, dans le cadre d'un mémoire de formation initiale "Littérature et débat d'idées", autour d'un double enjeu idéologique : moral et civique. Puisqu'il semble difficile pour tout discours d'échapper à un champ idéologique, quel qu'il soit, notre collaboration nous a permis d'articuler deux sens du mot idéologie, notés (1) et (2) :

1. un système statique de croyances communes dominantes et non-réfléchies, reflet univoque et biaisé sur la réalité ;
2. la confrontation dynamique et discursive de points de vue personnels réfléchis sur des problèmes sociaux.

L'enjeu consiste à tenter de surmonter l'impasse du discours idéologique particulier, qui tend toujours à se donner comme "L'Idéologie" universelle et nécessaire (cf Macherey *Idéologie : le mot, l'idée, la chose*, Méthodos, 2008)

Comment ? En instaurant une discussion entre des points de vue idéologiques différents, mais qui acceptent la pluralité des idéologies, sans prétendre à l'évidence d'une unique réponse. Cette

distinction recoupe un peu celle d'un Bergson opposant morale ouverte et morale fermée (Les deux sources de la morale et de la religion , I,14, 1932).

La discussion à visée littéraire et la discussion à visée philosophique, avec leurs spécificités respectives, nous ont semblé être l'occasion privilégiée de passer du premier sens au second, en travaillant la complexité littéraire des textes de littérature-jeunesse, ainsi que la complexité morale.

I) Idéologie et débats interprétatifs : le travail sur la complexité des textes littéraires

La dimension artistique et esthétique du texte littéraire permet de développer une triple compréhension - celle du lecteur lui-même, du monde, et des hommes -, à partir d'une mise en mots et d'un choix d'écriture qui font du texte une oeuvre littéraire. Celle-ci permet d'explorer le monde sans risque, par procuration ; elle peut laisser chez le lecteur une trace aussi forte qu'une expérience personnelle. A condition qu'elle soit lue, écoutée, vécue avant d'être discutée, sinon les débats menés ensuite perdent de leur richesse.

Dans les limites posées par les théories de la réception et de l'interprétation, le texte littéraire du roman autorise de multiples pistes de réflexion, il aborde les grands thèmes universels et existentiels.

A) Nécessité de choisir des livres qui permettent ce travail de la pensée

Le texte doit lui-même être complexe, sans affirmer clairement les valeurs, sinon l'intervention du lecteur devient limitée. Dans le cas contraire, nous pouvons parler d'une littérature de bons sentiments avec Gide (Journal, 2 sept 1940) : il s'agit alors d'un choix idéologique (1) c'est à dire un système de croyances communes. A l'inverse, il existe des "textes consistants", riches de significations implicites, comme le soulignent Soulé, Tozzi, Bucheton (op.cit. p. 30), qui posent délibérément des problèmes aux lecteurs. Ces textes présupposent que le partenaire soit actif.

Dans la littérature de jeunesse d'aujourd'hui, la volonté moralisatrice semble moins marquée, le texte est un médiateur de débat mais c'est au lecteur d'en tirer la leçon. L'auteur utilise des procédés susceptibles d'intéresser des lecteurs jeunes grâce à la narration, en y associant bien souvent la fonction argumentative au travers de dialogues. Dans Deux graines de cacao (Brisou-Pellen), Désirée, l'ancienne nourrice de sa mère, le dit à Julien, abandonné à la naissance : "Ne la juge pas, fils, tu ne sais rien de la vie. Bien sûr elle a toujours été un peu compliquée, mais ce qu'elle a connu dans son enfance, je ne le souhaite à personne". L'objectif du travail en classe sera d'identifier les idées sous la fiction.

Le texte ne doit pas être un simple prétexte pour faire vaguement discuter les élèves à propos d'une thématique, car cela ne permet pas au lecteur d'intervenir, de construire du sens. On peut alors le comparer à une anecdote racontée ou à une situation vécue. Dans ce cas, le lecteur n'est pas transformé par la lecture du texte, sa réflexion ne se trouve pas enrichie, modifiée.

Il peut permettre de découvrir le monde et de le comprendre. Par exemple La rédaction de Skarmeta (op.cit.) raconte par une anecdote lourde de sens et d'implicite l'oppression de la dictature. Ou il peut rendre plus facile la compréhension d'un concept ou d'une idée trop abstraite et être un "médiateur" pour aborder des sujets délicats.

Ces livres consistants incitent à se décentrer de sa propre personne pour évoquer le monde dans sa pluralité. Ils aident l'enfant à comprendre les énigmes de la vie, ainsi qu'à se construire en tant que personne et futur citoyen. Mais choisir un livre ne suffit pas, il faut aussi proposer un travail en classe sur sa complexité littéraire en assurant une médiation.

B) Nécessité de proposer un travail sur cette complexité littéraire

Si le travail littéraire n'est pas mené sur l'aspect esthétique et les choix de l'auteur, nous assistons pendant les débats à visée philosophique au "retour du refoulé" littéraire (de même qu'en psychanalyse le désir refoulé fait retour dans le signifiant du symptôme, le texte littéraire insuffisamment travaillé continue à faire l'objet de questionnements dans le débat philosophique plus général qui lui succède.)

La littérature à l'école permet de faire vivre, de verbaliser et de commenter des émotions et des pensées suscitées par le texte. Il ne suffit pas de mettre à jour les mondes évoqués si ceux-ci ne sont pas mis en relation avec les mondes intimes dont la lecture suscite l'évocation ("A quoi cela me fait-il penser dans mon vécu ou mes lectures?"). Il est tout aussi indispensable de proposer un travail sur les procédés littéraires choisis par l'auteur et ainsi s'intéresser à l'esthétique du texte. Par exemple, "la neutralité" de la narration sans pathos dans Léon (op.cit) est un élément essentiel de l'effet produit par ce texte, que nous allons mettre à jour.

En effet, dans ce livre qui raconte la vie d'un noir américain, du racisme quotidien à la lutte non-violente, le narrateur, Léon, s'exprime à la première personne du singulier ; mais le "je" qui raconte sa vie et la commente s'efface assez régulièrement derrière le "nous" ou le "on" qui renvoient à la communauté qu'il incarne exemplairement. Ce choix d'écriture traduit clairement sa volonté : il ne veut pas faire de l'introspection, mais que sa vie puisse être un témoignage. L'auteur veut convaincre par les faits et non par une éloquence émotionnelle y compris quand des événements tragiques et violents le touchent directement (mort de son père, agression subie par Léon...). Ni haine ni ressentiment n'inspirent ce récit, qui porte simplement à la connaissance des lecteurs des faits objectifs : l'effet n'en sera que plus prégnant.

Trop souvent, la discussion intervient directement après la lecture, sans permettre aux élèves de profiter de l'empathie fictionnelle pour, ensuite, pouvoir s'en détacher.

La littérature de jeunesse procure l'expérience par procuration d'un problème existentiel : le lecteur peut ainsi se projeter dans un enjeu de pensée par identification ou rejet émotionnel des personnages de fiction. Cet enjeu est classique, des débats autour de la catharsis aristotélicienne (

Poétique, 1449 b25 ; Politique, VIII,5,1340a...) jusqu'au Laboratoire des cas de conscience de Leichter-Flack (Alma, 2012).

A cet égard, observons deux séquences construites par deux de nos stagiaires, St. et So., ayant conjointement travaillé autour de l'oeuvre Léon, en préalable à un débat philosophique sur la tolérance. Elles sont significatives de deux conceptions différentes du débat à visée littéraire.

Chez St., on constate un travail sur les significations immédiates du texte, mais sans réel travail d'interprétation littéraire. L'objectif unique est de "comprendre les éléments de la vie de Léon et le contexte dans lequel il évolue", et le livre sert d'illustration au questionnement philosophique ultérieur, comme le montrent les activités proposées, identiques pour chacune des 3 séances.

Dans l'analyse de son travail, St. regrette d'abord de n'avoir eu que très peu d'éléments pour analyser la partie littéraire : "Autrement dit, les données à analyser que j'ai pu recueillir lors de cette séquence étaient plus importantes en philosophie qu'en littérature ! Quel regret ! (p. 29). Elle a pu cependant organiser trois débats philosophiques sur des questions différentes (Les êtres humains sont-ils semblables ? Faut-il toujours obéir ? Qu'est-ce que le respect ? Peut-on respecter quelqu'un sans respecter ses actes ?).

So en revanche, a consacré plus de temps à l'analyse du texte et aux débats interprétatifs. Cela a permis la réorganisation des faits disparates et des émotions ressenties par les élèves et la modification de leur expérience première. Les objectifs diffèrent d'une séance à l'autre, ainsi que les activités. Ainsi, après avoir travaillé sur le ton employé par l'auteur, elle a demandé de réécrire un extrait en utilisant un style différent permettant l'expression des sentiments et a formulé une nouvelle hypothèse : "le travail de réécriture permet de mieux comprendre la manière particulière dont un auteur dénonce la discrimination raciale" (p. 19).

En analysant les productions, elle distingue deux stratégies de réécriture : la première préserve l'intégralité du texte d'origine avec des ajouts personnels, comme si le texte était incomplet et devait être explicité (François et Antoine). Et la seconde ne conserve qu'une partie seulement du texte d'origine avec une large part consacrée à la reformulation, qui permet l'émergence d'un "sujet lecteur" s'investissant dans un texte qu'il s'approprie peu à peu (cf extraits Florent, Clément K.)

Ce travail s'est prolongé par une mise en voix sensible des textes par les élèves. So. a aussi proposé aux élèves de choisir par écrit un passage du livre ayant retenu leur attention en justifiant leur choix, puis elle a organisé une discussion.

Certains élèves s'identifient affectivement au texte, et leur écrit privilégie le ressenti, l'émotionnel. Ainsi pour Shirley "le blanc qui a écrasé le père de Léon, il a pas dit pardon d'être vraiment désolé à la mère de Léon." Et pour Manon "Ce qui m'a touchée, c'est quand y'a le garçon qui a dit pardon à Léon et son père l'a arrêté net pour lui dire qu'il ne faut pas dire pardon à un noir. Ça m'a touchée parce que le garçon après, il était obligé de lui mettre deux coups de pied, juste parce qu'il est noir."

D'autres se décentrent et émettent des hypothèses, traitent les informations, réalisent des opérations de gestion du texte en utilisant leurs connaissances. C'est Louis par exemple : "Moi, j'ai retenu quand le gars se fait tabasser par cinq blancs à la fontaine car moi, je pense que l'eau n'est pas plus pure d'un côté que de l'autre", ou Antoine : "Moi aussi j'ai retenu le passage des deux chiens qui attaquent Léon parce que j'trouve qu'ils savent que c'est le chien qui va gagner."

Enfin un petit nombre, comme ici Angelina, est capable d'une implication distanciée, et interroge les effets de lecture produits par le texte : "Moi c'est le passage où Léon il raconte son enfance dans une classe et une jeune femme l'écoute et décide d'en faire un livre. Elle a eu une bonne initiative de faire ça pour que les gens savent ce qu'il a vécu."

La discussion vise ainsi le développement de compétences réflexives, grâce à l'attention au texte et à l'articulation de ses idées avec ses dimensions esthétiques, comme nous allons le voir. (Cf Soulé et al., op. cit., p. 75 ssq).

Certes le débat d'interprétation qui engage une discussion sur le sens du texte n'amène pas toujours immédiatement un débat réflexif, notamment quand il résiste à une compréhension immédiate. Par exemple La rédaction pose de nombreux problèmes de compréhension aux élèves : celui de l'univers de référence (la dictature) ou des personnages, celui de l'implicite et de la fin qui dévoile ce que Pedro a écrit dans la rédaction (commandée par un militaire aux élèves d'une école pour obtenir des renseignements sur les activités vespérales de leurs parents).

Le débat réflexif va permettre de réfléchir à ce que nous dit le texte du monde et de nous-mêmes. Il s'agit de s'intéresser aux idées du texte, aux problèmes qu'il pose, à savoir le mensonge de Pedro et le choix d'écrire ou non la vérité dans sa "rédaction".

Dans les deux cas, c'est le texte qui est au centre de la démarche : par le travail sur son sens dans un débat d'interprétation, et ce qu'il suscite comme idées dans un débat réflexif. La démarche consiste à passer progressivement de l'interprétatif au réflexif, en s'appuyant sur la lecture d'un livre pour passer d'une discussion sur sa réception à un débat sur une idée forte que l'ouvrage contient ou provoque.

Précisons que ce débat réflexif portant sur le texte ("Pourquoi Léon ne semble-t-il pas en vouloir aux esclavagistes ?", "Pedro est-il en âge de comprendre les risques d'une dictature ?") n'est pas un débat philosophique, qui porte sur une question ou une notion générale ("Peut-on tout tolérer ?", "Peut-on mentir pour un bien ?", "Peut-on résister à une dictature ?"), et ne sollicite plus le recours au texte dans l'élaboration des réponses.

En effet, si dans le débat littéraire interprétatif et/ou réflexif, le texte demeure l'objet d'étude toujours présent dans la discussion, et s'il a été un préalable nécessaire pour offrir une configuration fictionnelle d'expérience au concept à travailler, dans le débat philosophique en revanche, il sort peu à peu du champ du questionnement.

Quelles conclusions tirer alors de cette analyse pour la formation des futurs enseignants ?

C) Travailler la complexité des textes

Nous avons pu mesurer la difficulté à mettre en oeuvre une telle démarche, car les dérapages peuvent être nombreux. Cette façon de mettre en débat les textes s'appuie sur une conception renouvelée de l'enseignement de la littérature, et en particulier de la place d'un lecteur amené (plus ou moins) à s'engager émotionnellement ou intellectuellement dans un texte. Il s'agira donc d'amener les stagiaires à viser l'appropriation d'un triple objectif :

a) Choisir des textes qui permettent la mise en oeuvre de cette pensée complexe

Différentes idéologies éducatives concernant l'enfance - dont il importe de prendre conscience - peuvent déterminer le choix d'un type d'oeuvres.

Si l'on pense que "L'enfant doit être "dressé " et l'école lui fournir des modèles à suivre", on choisira une littérature idéologiquement édifiante, moralisatrice et idéologique.

Si on croit que "l'enfant est un être fragile, qu'il appartient à l'adulte de le préserver, de ne pas l'exposer à des textes et des thèmes traumatisants", le choix se portera sur une littérature idéologiquement convenue, édulcoré e.

Si l'on est enfin d'avis que "l'enfant est déjà dans un monde qui exerce sur lui des pressions constantes dès le plus jeune âge, qu'il est impossible de lui présenter une vision déformée de la réalité, et qu'il peut en conséquence tout lire, si la forme et la médiation sont adaptées", alors les débats littéraires et philosophiques peuvent représenter cette médiation appropriée.

b) Identifier les obstacles ou les points d'appui dans la compréhension

St., dans l'analyse littéraire sur La rédaction, n'a pas mis en évidence dans son mémoire l'enjeu du texte ; lors de la soutenance, elle nous a dit que "Pedro [avait] le choix d'écrire ce qu'il [voulait] dans sa rédaction" ; et elle n'a pas analysé la raison de l'achat d'un jeu de stratégie comme le jeu d'échec.

c) Concevoir une séquence didactique permettant aux élèves de pouvoir lever les obstacles de compréhension, afin d'exercer ensuite une réelle réflexivité qui modifie leurs idées.

St. note que "cet incroyable optimisme de Léon conduisait parfois mes élèves à leur propre détachement, car sa voix ne s'inscrit pas dans le pathos, ni dans le ressentiment... Je me suis souvent demandée si mes élèves estimaient réellement la gravité de ce qu'ils lisaient" (p. 20).

La conclusion de So. est différente : "Léon semble avoir rencontré l'adhésion des élèves. Pour preuve, les séances de littérature en classe font partie des séances qui ont bien fonctionné, avec un réel intérêt des élèves, et pour lesquelles je garde un bon souvenir. Et elle conclut en ajoutant : "Un débat d'interprétation littéraire (cf. débat réflexif) à partir de Léon sur la tolérance aurait sans doute eu un

intérêt dans cette séquence, mais n'a malheureusement pas été mené. En effet, j'ai compris trop tardivement qu'un tel débat était possible à partir de ce récit" (p. 22).

La littérature permet ainsi, après un travail sur la complexité interprétative et réflexive de l'oeuvre, une identification paradoxale des lecteurs par rapport à un vécu pourtant tenu à distance par le travail sur le texte. La dimension esthétique ainsi révélée permet à la sensibilité individuelle une appropriation sensible qui constitue un préalable précieux pour accéder ultérieurement à la complexité des problèmes philosophiques..

II- Idéologie et débats philosophiques : le travail sur la complexité morale

A) Complexité littéraire et simplification idéologique

La littérature a longtemps été sollicitée comme auxiliaire pour fournir des modèles et des contre-modèles idéologiques aux leçons de morale, reflétant les croyances morales communes d'une société et les érigeant en normes éducatives. L'obstacle important qu'on rencontre dans l'enseignement de la morale et du civisme n'est pas l'immoralisme, mais l'"idéisme moral" manichéen (Bouveresse, op.cit.§19), c'est à dire une moralisation des esprits qui, en l'absence de débat réellement critique, impose aux élèves une vision idéologique, manichéenne et simplificatrice.

Le recours à des textes littéraires pour lancer un débat philosophique peut-il éviter ce piège de la moralisation ? On peut craindre que non.

B) Texte-prétexte aux modèles édifiants et retour du refoulé idéologique

1) La lecture de textes "explicites" édifiants qui reflètent l'idéologie dominante

Il arrive qu'un texte soit choisi pour sa simplicité explicite. C'est alors le "texte-prétexte" qui est soit simple dans son récit, soit simplifié pour l'interprétation édulcorée et moralisante de la réalité qu'on en tire.

Un retour du refoulé littéraire avait été observé dans les débats philosophiques qui n'avaient pas suffisamment étudié préalablement pour elles-mêmes les oeuvres littéraires. Dans le cas du texte-prétexte, les discussions qui suivent ont alors spontanément tendance à refléter l'idéologie dominante, sans penser à la remettre suffisamment en cause.

2) Paradoxe de l'identification : un modèle édifiant ou un exemple édificateur ?

Distinguons deux sens du mot "édification". Dans une première acception, la moralisation édifiente propose aux élèves des modèles statiques, imaginaires simples ou simplifiés, qu'on invite à imiter, à reproduire sans penser, dans des comportements moraux hétéronomes censés les refléter. On s'identifie donc à ces modèles simples et lénifiants qu'on n'a plus qu'à refléter mécaniquement et servilement. Dans un second sens, la construction édificatrice du jugement propose, cette fois, des exemples dynamiques divers auxquels il n'est pas toujours possible de s'identifier d'emblée, mais qui

suscitent une réflexion du jugement moral autonome des élèves sur la complexité du monde et de ses points de vue. (On retrouve ici la différence kantienne entre exemple et modèle, Critique de la raison pure, II, Introd. ; Critique de la raison pratique , II ; Doctr. Vertu, §52 ...)

Si l'usage édifiant d'un texte renvoie à un comportementalisme moralisateur qui nous montre la bonne direction du chemin à suivre, l'usage édificateur en appelle à la construction du jugement moral autonome à qui on donne une boussole pour trouver une façon de cheminer (méthode). Il ne s'agit plus de refléter le modèle d'un comportement moral explicite, mais de réfléchir à partir d'exemples complexes, c'est à dire contenant de l'implicite à interpréter et des exemples faisant écho à la complexité du réel.

3) La lecture littéraire comme expérience imaginaire de la vision complexe d'un monde possible

Afin d'éviter dans les débats philosophiques les pièges simplificateurs d'un endoctrinement civique ou d'une éducation moralisatrice, il est nécessaire d'apprendre à percevoir la complexité de la situation contextuelle du récit, et la complexité des interprétations multiples possibles dans le récit.

La réflexion morale, pour éviter l'idéalisme moralisateur, doit se confronter à la complexité des expériences humaines, à une disparité de situations excluant toute réponse simple. Or la lecture d'un texte riche et consistant procure une expérience imaginaire, celle d'une vision complexe du monde. Cette expérience, ici vécue par procuration dans les fictions littéraires, permet d'appréhender une complexité qui est à l'image de celle qui existe dans la vie, même si les lecteurs n'ont pas toujours eu la possibilité de faire ces expériences. Si ces derniers comprennent dans un débat littéraire que ce n'est pas si simple, et qu'il faut réfléchir, en fonction de la diversité des situations et des points de vue, c'est déjà une grande avancée pour le débat philosophique futur. Le travail de l'imagination romanesque sollicite alors, par sa variété contextuelle ou interprétative, l'imagination morale des lecteurs. L'étude systématique de la richesse symbolique des textes littéraires - qui valide ou non la pertinence d'une interprétation - peut donc aider à dissiper les risques de moralisation manichéenne reflétant l'idéologie dominante.

Là où l'idéologie manichéenne tend à simplifier un monde complexe et à apporter une réponse conformiste, la complexité de la vie va être montrée, mise en scène, dans la littérature ; et "démontrée" et conceptualisée par la philosophie. La littérature déploie dans une monstration sensible cette complexité de la vie dans le travail interprétatif sur l'ambiguïté et l'implicite du texte et la richesse polysémique qui suscite l'émotion esthétique. Et après le débat littéraire, la philosophie déplie dans une démonstration explicite cette complexité en tenant d'analyser les confusions simplificatrices du langage et de questionner les différents point de vue rationnels en dialogue sur ce réel.

4) Éthique, esthétique et idéologie : trois exemples

Montrons en quoi le travail sur la forme littéraire des textes choisis peut avoir une influence importante pour une réflexion philosophique ultérieure.

Un exemple de "texte-prétexte": Prisonnière de la Lune de Monika Feth (Milan 2007).

Prenons l'exemple contemporain d'une idéologie moralisatrice édifiante, manichéenne et pétrie de bons sentiments, en terme de tolérance universelle, de sacralisation d'un droit à la différence ou de compassion indifférenciée... Prisonnière de la lune raconte l'évasion de deux jeunes filles de la secte des "enfants de la Lune", grâce à l'aide d'un curé sympathique qui, "en tant que prêtre, est un ennemi professionnel des sectes" (PdLL p. 256)...

Le gourou de la secte, Luna, nous est présentée explicitement dès le début comme un être à deux visages, doux et violent, dont il faut se méfier (la face cachée de la Luna, lumière et ombre ?). Le premier chapitre, par lequel on prend connaissance de la secte, se déroule dans la pièce isolée qui sert de prison où l'on enferme les membres récalcitrants de la secte. Cette cellule d'enfermement étant présentée explicitement comme une synecdoque, partie de la secte en symbolisant la totalité. A la lecture se dessinent très vite deux camps. Celui du Mal, dirigé par Luna le gourou, régner par la crainte sur tous les membres de la secte. Celui du Bien, dont le curé en son Église - asile "naturel" pour les rebelles de la secte ! - est la figure charismatique ; le Village en est le territoire, où , en contrepoint de la secte, les villageois se vivent comme les membres d'une grande famille solidaire et bienveillante.

Dans cette histoire très manichéenne, aucune évolution ne se lit dans les personnages qui suivent un destin tracé dès les premières pages. Le problème capital posé par la séduction ambiguë du discours sectaire est évacué dès le début, où Luna est présentée immédiatement aux lecteurs comme une figure à deux visages, dont on se demande comment l'héroïne "Jana" a pu tomber sous sa coupe sans percevoir immédiatement le côté "Janus" du gourou...

La réflexion morale qui peut dès lors s'en dégager peut-elle être autre que manichéenne et simpliste ?

La rédaction de Skarmeta.

Avec La rédaction - dont la traduction exacte serait plutôt "La composition" - on change de registre. Le contexte historique d'une dictature d'Amérique Latine s'impose immédiatement, avec le poids du prix UNESCO de la tolérance de 2002 : l'univers de référence est le Chili de Pinochet, le coup d'État, la junte et la dictature, les folles de mai... La lecture de La rédaction pensera immédiatement à la Résistance, évoquera les crimes des dictatures décriés par tous. Il serait dommage de s'en tenir à ce seul aspect. Nous nous trouvons certes ici devant un contexte historique particulier, mais aussi devant un problème moral bien moins consensuel. Le récit met ainsi à mal plusieurs lieux communs, préalable précieux pour un débat philosophique ultérieur.

Premier lieu commun : "Il n'est pas beau de mentir". Ici, au contraire de la morale traditionnelle, nous voyons avec étonnement des parents se féliciter du mensonge de leur enfant qui leur a sauvé la vie.

Deuxième préjugé : "Les enfants sont innocents". On constate ici comment les enfants, manipulés par la junte, peuvent nuire à leurs parents, s'ils ignorent certains enjeux capitaux.

Troisième préjugé : "les enfants ne sont pas assez grands pour qu'on leur parle des problèmes des adultes". Le texte montre que si les parents ne le font pas, ce sont d'autres adultes moins bien intentionnés qui risquent de s'en charger... Pedro est petit et cherche à grandir (il veut apprendre à "se servir de sa tête", avec de vrais ballons), mais ses parents n'y tiennent pas trop : "Les enfants ne sont contre rien. Les enfants sont simplement des enfants." Or grandir, c'est apprendre à composer, ce qui nous permet de comprendre le titre du livre. Pedro va se rendre compte peu à peu que les adultes font des "compositions", inventent (comme le "compositeur" de musique...). Le dilemme de Pedro l'amènera à comprendre que parfois, il faut "composer", raconter des histoires, déguiser ce que l'on pense, sans craindre d'avoir "mal à la tête", comme le craint son papa. Il sera enfin passé d'un jeu "léger" d'enfant (le football avec un ballon de plastique) à un jeu plus sérieux de stratégie, à partager avec les adultes (les échecs). Car il est besoin de stratégie, de "composition", quand l'objectif est de renverser le tyran (prendre le roi de l'adversaire), mais en apprenant à se protéger soi-même.

Les réflexions morales qui découlent de cette lecture sont ici, on le constate, moins consensuelles : faut-il apprendre aux enfants à mentir ? Jusqu'où leur cacher la vérité ? Faut-il parler de politique avec les enfants ? La Rédaction nous apprend que les enfants sont capables de se poser des dilemmes moraux, hors de toute simplification idéologique, et d'apprendre à composer avec la complexité de la réalité .

Deux graines de cacao de Brisou-Pellen

Une première lecture rapide de Deux graines de cacao pourrait inviter à se concentrer prioritairement sur l'aspect historique de ce livre, pris comme prétexte à un simple témoignage sur l'esclavage. Rabattre ce livre sur sa seule compréhension, et n'en faire qu'une oeuvre documentaire, historique, géographique et ethnographique sur le commerce triangulaire débouche inévitablement sur une leçon moralisatrice et consensuelle : "L'esclavage, ce n'est pas bien, mais heureusement, c'est du passé !".

Or on peut considérer que ce livre mérite une étude détaillée centrée sur sa valeur propre, et sa complexité littéraire nous renverra à la complexité morale des problèmes qu'il soulève.

Le livre raconte l' "odyssée" d'un fils à la recherche de son origine, qui va croiser son trajet avec celui du trafic de cacao, puis celui des esclaves noirs. Il va être amené progressivement à revivre leur sort, et rencontrera à la fin ses grands-parents adoptifs, Désirée et Télémaque, miroirs de ses propres interrogations, qui lui révéleront l'absence de désir de sa mère à sa naissance, et son abandon par un père parti sur les mers, tel Ulysse. Malgré cela, son égoïsme initial va céder peu à peu le pas à une prise de conscience qui remettra en question plusieurs préjugés fortement ancrés en lui, et l'introduira à la complexité de plusieurs dilemmes moraux.

Examinons la critique des préjugés idéologiques contenue dans ce livre, tout d'abord.

Une des façons d'illustrer cette remise en question, c'est la découverte de la labilité, puis de la réversibilité des couleurs, à travers les mélanges, les croisements, les changements de couleur (hommes, cacao...) dans le récit.

Un autre moyen est aussi l'ambivalence constante du récit qui interdit progressivement tout jugement définitif. Par exemple, à l'humanisme d'un missionnaire feront écho les justifications religieuses de l'esclavage : la religion peut lutter contre l'esclavage ou en être un fidèle soutien. Ici, pas de manichéisme en "noir et blanc" : "Les noirs, c'est comme les blancs, il y en a des bons et des mauvais".

C'est encore l'expérience vécue par Julien qui permet à ce dernier de remettre en cause ses préjugés, en l'amenant à vivre à son tour dans sa chair une expérience similaire à celle des esclaves (par le voyage, puis les chaînes, puis en subissant la même violence...). La morale, s'il y en a une, serait que quand on en a "vu de toutes les couleurs", alors on ne fait plus de distinction entre les couleurs, car "dans le malheur, tous les hommes se ressemblent", et les noirs comme les blancs peuvent être victimes.

La richesse littéraire du livre s'avère ainsi précieuse pour l'éducation du jugement moral, par la remise en question des préjugés racistes du jeune héros, on vient de le voir. Mais aussi par la présence de plusieurs dilemmes moraux auxquels sont confrontés les personnages.

Le **dilemme moral** est un dispositif qui permet de placer les élèves dans une situation complexe où plusieurs points de vue sont légitimes sans qu'un seul s'impose. Le livre nous en donne plusieurs exemples remarquables qui mettent le lecteur dans la nécessité de remettre en cause tout point de vue monolithique.

Un premier dilemme apparaît dans les différents "choix de Gabriel" : faut-il accompagner ou non Julien, dont il est responsable, dans sa fugue sur le "Prince sauvage" ? Puis, faut-il l'accompagner, une fois sa mission remplie, pour son retour ? Les réponses seront différentes à chaque fois.

Faut-il accepter pour un moindre mal de trier les esclaves à Gorée, ou se révolter moralement et refuser de le faire ? Ici il choisira la collaboration, là, sur le bateau, il choisira la révolte : la vie n'est jamais simple.

Le "choix de Victoire" est un deuxième dilemme : est-elle coupable de ne pas avoir élevé Julien, alors que la tragédie de sa propre histoire la rendait totalement incapable de s'en occuper ?

Le "choix de René" en est un troisième : fallait-il dire ou non sa véritable origine à son fils adoptif Julien ? Julien évoluera d'une réaction de révolte initiale à une compréhension finale.

Comme pour le choix de Pedro, ceux auxquels sont confrontés tous les personnages sont des choix complexes, qui montrent que les situations de la vie le sont aussi, et le caractère des personnages évolue tout au long de l'histoire. En pensant l'indétermination qui préside à ces choix, le lecteur doit, comme Julien qu'il accompagne, faire l'apprentissage de la pensée du gris, entre le noir et le blanc. Et le meilleur choix se montre tantôt le noir, tantôt le blanc, tantôt le mélange...

L'apologie du métissage ne pourrait-elle pas alors devenir à son tour une idéologie, celle de la tolérance universelle, autour d'un relativisme individualiste où co-existeraient des cas singuliers ? Peut-être... Mais quand la lecture traverse de nombreux dilemmes en déjouant les réponses toutes faites, il est difficile d'y voir une évidence idéologique assénée dogmatiquement...

La graine et la prison

La valeur éthique suscitée par un texte paraît donc liée à sa valeur esthétique : quand un texte peu littéraire est explicite dans le message moral simpliste qu'il délivre, on observe qu'il reflète le plus souvent les préjugés idéologiques communs d'une société. Au contraire, un texte plus littéraire et au sens plus implicite rend possible, par la richesse de la complexité de son contexte et de ses interprétations, une confrontation idéologique réflexive qui remet en cause les préjugés idéologiques consensuels et ouvre sur des dilemmes moraux qui donnent à penser.

Ainsi, les débats littéraires comme philosophiques ne serviront pas une idéologie édifiante qui propose de refléter des comportements modèles simples, issus d'une morale bien-pensante qui évite aux lecteurs de penser par eux-mêmes, car la bien-pensance est l'absence de pensée. Ils seront plutôt édificateurs d'une réflexion morale qui, en s'inspirant d'exemples complexes et riches, pourra se construire un jugement critique.

Il s'agit donc d'apprendre, comme Pedro, à "composer" avec la complexité du monde, en liant la complexité des situations et des interprétations de la fiction à celle des notions morales et civiques débattues. Une idéologie manichéenne qui se reflète dans des textes littéraires peu complexes se révèle une "prison" pour l'autonomie de l'esprit, même si elle semble paradoxalement s'opposer avec de bons sentiments au sectarisme. Les textes littéraires complexes, en revanche, sont ceux qui sèment des "graines", celles d'une réflexion sur l'implicite qui forme les prémices tant d'un éveil du jugement esthétique que de celui d'un jugement réflexif chez les lecteurs et lectrices.

(1) Ce texte est issu d'une communication à Bordeaux au colloque Telem-Modernités/IUFM d'Aquitaine, intitulé Idéologie(s) et roman pour la jeunesse au XXIe siècle, qui a donné lieu à un article publié dans le volume 38 de la collection Modernités, que nous remercions pour son autorisation de publication.